

Lectura en pañales para llegar a la escuela	Título
Mejía, Diva Nelly - Autor/a;	Autor(es)
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 8 no. 2 jul-dic 2010)	En:
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2010	Fecha
	Colección
Política educativa; Lectura; Primera infancia; Manizales; Caldas; Colombia;	Temas
Artículo	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326121322/art.DivaNellyMejia.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



Lectura en pañales para llegar a la escuela*

DIVA NELLY MEJÍA**

Docente Normal Superior de Manizales, Colombia.

Primera versión recibida noviembre 10 de 2009; versión final aceptada agosto 3 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** Investigaciones científicas han confirmado la influencia determinante de la genética y el ambiente en el desarrollo del ser humano; de allí la importancia de una adecuada estimulación en esta etapa de la vida. Una de las primeras dimensiones en fortalecerse es la comunicativa. Así lo reconoce la Política Educativa para la Primera Infancia (MEN, 2009), promulgada por el Gobierno Colombiano en 2009. En el mismo sentido, Emilia Ferreiro (s.f.) afirma que la conciencia de lector se forma desde la primera infancia en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Por lo tanto, la Bebeteca se configura como espacio educativo significativo que contribuye en la definición de habilidades propicias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Palabras clave: primera infancia, lectura, Bebeteca, Política Educativa para la Primera Infancia.

Leitura inicial para chegar á escola

• **Resumo:** As pesquisas científicas têm confirmado a influência determinante da genética e do ambiente no desenvolvimento do ser humano; daí a importância de uma estimulação adequada durante essa etapa da vida. Uma das primeiras dimensões que deve ser fortalecida é aquela comunicativa. Assim tem sido reconhecida pela Política Educativa para a Primeira Infância (Ministério da Educação Nacional, MEN, 2009), promulgada pelo Governo Colombiano no ano 2009. No mesmo sentido, Emilia Ferreiro (s.f.) afirma que a consciência do leitor forma-se desde a primeira infância através do contato com os livros e com seus mediadores. Assim, a Bebeteca configura-se como o espaço educativo significativo que contribui à definição de habilidades adequadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-chave: primeira infância, leitura, Bebeteca, Política Educativa para a Primeira Infância.

Early reading to get to school

• **Summary:** Researches have confirmed a determinant influence of genetic and environment on human being's development, especially on cerebral structure during early infancy. One of the first dimensions to take advantage of it is the communicative dimension. Like wise, Colombian's Government recognized it through its Educative political for early infancy (NEM, 2009.) According to Emilia Ferreiro (n. d.), the reader's conscience develops during early infancy when children have time and exposure to books and their helpers. In this way, Bebeteca (a library for children) is a meaningful and educative place which contributes to acquire favorable skills to learn reading and writing.

Keywords: Early infancy, reading, Bebeteca, Educative Political for Early Infancy.

-1. Exploración teórica en lectura y escritura. -2. Formar conciencia de lector o de lectora. -3. La Bebeteca, ¿un puente en construcción? -Lista de referencias.

* El presente artículo corresponde a la ponencia de línea alterna presentada por la autora el 22 de agosto de 2009 en la sede de la Universidad de Manizales como requisito parcial para la candidatura a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde -Universidad de Manizales.

** Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde -Universidad de Manizales). Correo Electrónico: divanelly07@gmail.com

Dicen que si los seres humanos no pudieran soñar por las noches se volverían locos; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.

Paul Auster

La lectura y la escritura, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, han sido temas de numerosos estudios e investigaciones; de ellos han surgido diversas propuestas tratando de encontrar soluciones a problemas de gran magnitud que afectan desde los resultados de las Pruebas de Estado hasta el desarrollo del país. El presente artículo es una invitación a considerar las experiencias de la primera infancia –desde el nacimiento hasta los seis años– como eslabón fundamental del desarrollo infantil y por ende de los procesos lecto-escritores, y a reflexionar sobre el papel de la *Bebeteca*, como posible puente para la transición a la lectura convencional. Para el caso, se hace una revisión bibliográfica del tema, desde la importancia de la intervención temprana del sujeto, consignada y sustentada científicamente en la *Política Educativa para la Primera Infancia*, hasta las propuestas educativas de algunos autores como Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky y Tolchinsky (1992), Doman (s.f.), Ferreiro y Teberosky (1979) y Goodman (1992). Algunas de ellas son de enfoque alfabético (tradicionalista), y otras vanguardistas. Desde esta mirada, se presenta la *Bebeteca* como puente articulador entre la *génesis del lector* [y] su ingreso en el mundo de lo simbólico en la escuela (Reyes, 2005).

Se parte de la base de que en el desarrollo cerebral humano son determinantes tanto la influencia genética como la ambiental; así lo precisa Hyman (s. f., citado por Fraser, 2003, p. 89):

(...) en la danza de la vida, los genes y el ambiente resultan ser socios inseparables. Por un lado, los genes esbozan un esquema básico del cerebro. Luego, la estimulación del medio ambiente ya sea la luz que llega a la retina o la voz de la madre en el nervio auditivo, enciende

y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales tanto antes como después del nacimiento.

Otras investigaciones científicas también confirman que las experiencias de la primera infancia inician la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales en diferentes áreas del cerebro humano. El desarrollo posterior del lenguaje y la cognición dependerán en gran parte de la estimulación recibida durante los dos primeros años de vida, especialmente del habla y la lectura. Por lo tanto, una adecuada atención durante la primera infancia garantiza, a niños y niñas, la adquisición de mejores condiciones para el ingreso y desempeño en su educación formal, en sus diferentes niveles. Dichas condiciones se verán reflejadas igualmente en su vida laboral y social.

La importancia y trascendencia de esta primera etapa es ahora reconocida oficialmente en la nueva *Política Educativa para la Primera Infancia* en Colombia:

La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacción y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias en función de su desarrollo pleno como sujetos de derechos (MEN, 2009, p. 8).

Las interacciones con el entorno, independientemente del cual se trate, permiten a niños y niñas adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en éste; son las mismas que, de manera creativa y flexible, aplican en su desempeño y comportamiento cotidiano. Las adquiridas en la primera infancia afirman el conocimiento de sí mismos, del entorno físico y social, determinan la base para el aprendizaje y estructuran una primera arquitectura en la formación personal y social. Sin embargo, es de aclarar que dichas competencias se reelaboran y cambian de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y niñas; se complejizan; en este proceso influye de manera notable el juego con nuevos retos y esfuerzos. Éste posee elementos potencialmente educativos que, de ser aprovechados de la mejor manera, posibilitan la solución de problemas diversos poniendo a prueba las habilidades y capacidades.

Uno de los factores condicionantes para el logro de un desarrollo infantil pleno es garantizarle al niño o niña un ambiente de aprendizaje estimulante que active sus potencialidades, rodeado de las mejores

condiciones socio-afectivas que le permitan sentirse emocionalmente seguro y feliz; ello orientará su camino hacia la autonomía y la independencia. Es a través de su propia individualidad como los niños y niñas expresan el entorno social y cultural al que pertenecen. Y es responsabilidad de las personas adultas, quienes conviven con ellos, garantizar las mejores condiciones para su desarrollo y evolución. Es indudable la importancia que tienen en el desarrollo de los niños y niñas las experiencias, interacciones y reflexiones tempranas; así es reconocido por las diversas disciplinas que se preocupan por la infancia. En este sentido, se asume que el niño o niña aprende y progresa cuando actúa, comparte y disfruta de su entorno, de la compañía de su familia, docentes y demás sujetos adultos.

La nueva perspectiva de la *Política Educativa para la Primera Infancia* (MEN, 2009) concibe el desarrollo infantil “como un proceso no lineal, continuo e integral, producto de las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas que obtienen al interactuar con el mundo que los rodea”, sin principio ni fin establecidos, pero sí definidos por condiciones previas a través de *experiencias reorganizadoras*¹, que se identifican en dos sentidos: 1) Por lo que han significado en la historia de los niños y niñas al establecer las bases para procesos posteriores; 2) Por lo que significan, por el efecto que producen sobre otras actividades y conocimientos adquiridos por ellos y ellas hasta ese momento. Teniendo en cuenta dichos sentidos, los agentes educativos deben proceder a adelantar procesos educativos intencionados, pertinentes y oportunos, generados a partir de los intereses, necesidades y características de los niños y niñas. Asumen de esta forma un papel de promotores socio-culturales a través de la generación de espacios significativos con intervención pedagógica intencional, traducidos en un acompañamiento activo y orientador que, con propuestas combinadas de situaciones problemáticas y reflexivas, contribuyan al desarrollo social, afectivo y cognitivo de los niños y niñas.

Los *espacios significativos* deben interpretarse no sólo como los lugares físicos sino además

como aquellas situaciones construidas por un agente educativo para propiciar experiencias potencialmente educativas. Podrían tomarse como sinónimo de “*ambiente de aprendizaje estructurado, generador de experiencias*”. Son los recomendados para favorecer la construcción de conocimiento y enriquecer las competencias de todo ser humano; para la primera infancia deberán caracterizarse por situaciones donde prime la interactividad, el juego, la solución de problemas acordes con su etapa de desarrollo. De acuerdo con el documento antes citado, las actividades que se proponen a los niños y niñas en los espacios significativos, deben ser situaciones estructuradas que exijan la movilización de varias competencias. En otras palabras, deben responder a interrogantes como: ¿cuál es el propósito de la actividad?, ¿cómo participa el agente educativo?, ¿qué herramientas de apoyo se necesitan?, ¿cuáles son las interacciones que se generan con la actividad?, ¿cuál es la meta?, ¿cuál es el punto de partida?, ¿qué alternativas hay para llegar?, ¿cuáles son las capacidades y competencias que están desarrollando los niños y las niñas con esta actividad? (MEN, 2009).

El óptimo aprovechamiento de los espacios educativos significativos para la primera infancia demandados a los agentes educativos es el reconocimiento holístico de las dimensiones y factores implicados en el desarrollo infantil. Todo ser humano se perfila gracias a un desarrollo integral; los infantes como tal, deben su aprendizaje y desenvolvimiento a la conjunción de varias dimensiones que les posibilitan el avance por distintas etapas de desarrollo: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. Todas las dimensiones tienen su grado de importancia en el desarrollo integral del infante. Sin embargo, una de las primeras en fortalecerse es la dimensión comunicativa, unida al lenguaje.

Las primeras comunicaciones del niño o niña se basan en contactos emocionales con otras personas, “*el amor y la seguridad son clave en el primer encuentro del recién nacido con los habitantes de la casa*” (Caivano, 2003). Gracias a ellas el bebé o la bebé logra la conquista del lenguaje como mediación cultural. Y será el juego una gran herramienta que active su aprendizaje. Los niños y niñas en la primera infancia empiezan expresándose con onomatopeyas, bien sea para identificar animales, máquinas o fenómenos naturales. Esta

¹ Las experiencias reorganizadoras son aquellas que recogen, sintetizan y sistematizan elementos de procesos previos y conducen a fortalecer procesos futuros (...) transforman la manera como los niños y las niñas conciben el mundo. Son acontecimientos que determinan la comprensión que el niño o la niña tiene acerca de la realidad, cumpliendo un papel fundamental al ser condiciones significativas que les abren nuevos horizontes, tienen repercusiones y constituyen nuevos avances.

forma de comunicación ha sido considerada como lenguaje primitivo y en la actualidad se ha incorporado como recurso fonético y modalidad poética (armonía imitativa) aprovechando algunas combinaciones silábicas. De acuerdo con Bertrand Russell (s. f., citado por Espinosa, 2002) el bebé o la bebé adquieren la mayoría de palabras “*por imitación combinada con la asociación entre la cosa y la palabra que los padres, deliberadamente, establecen en los períodos de la vida que siguen inmediatamente al primero*”, allí actúa el principio de los reflejos condicionados.

Cuando el bebé o la bebé pronuncia sus primeras palabras, se produce un primer acto de magia que le facilita el reconocimiento del mundo y la comunicación con los seres que le rodean. Es durante los primeros meses cuando el niño o niña adquiere, de modo secuencial pero vertiginoso, una amplia gama de registros motrices, auditivos, visuales y lexicales que enriquecen el conocimiento de su mundo y le imprimen sellos básicos en su estructura mental. Las palabras con cadencia y ritmo serán las primeras en ingresar al nuevo diccionario infantil; entre ellas estará el nombre que le designa como persona, como integrante de la familia. Con base en la calidad de los estímulos que reciba irá estructurando su proceso de comunicación prelingüístico.

De acuerdo con Espinosa (2002), la palabra se percibe por los sentidos; una vez en la mente ésta se torna concepto. Es decir, la palabra es real en cuanto existe en el orden espacio-tiempo; el concepto es ideal. En resumen, la palabra es un conjunto de sonidos que expresa un concepto. La función principal de la palabra es representar y comunicar pensamientos, además de transmitir sentimientos. Una de las estrategias más importantes en la construcción del lenguaje infantil son los cuentos y las actividades de animación a la lectura, ya que es aquí donde los símbolos posibilitan la existencia de mundos mentales y relaciones intersubjetivas, a través de las representaciones, que permiten comprenderlos y compartirlos. En palabras de Luria (1980, citado por Zubiría, 2001, p. 94), “*el elemento fundamental del lenguaje es la palabra. La palabra codifica nuestra experiencia*”. La palabra en sonidos extiende un puente importante y crucial a la palabra como representación simbólica de la realidad, es decir, a la lectura y la escritura, procesos que han sido motivo de múltiples estudios, ensayos

y propuestas. Al respecto, Ferreiro & Teberosky (1979) cuestionan la perspectiva técnica de los métodos ensayados para mejorar los objetivos básicos de la educación en este sentido; plantean que fallaron los resultados esperados en Jomtien, Thailandia (1990), y en el Foro Mundial de la Educación en Dakar.

Consecuente con la preocupación por el tema, el MEN de Colombia ha diseñado los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Uno de los campos del trabajo curricular, que propone el documento, hace énfasis en las competencias y actos comunicativos, entre ellos la lectura y la escritura. Su concepto: “*Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, (...) factores que determinan la comprensión*” (1998, p. 72), da pie a amplias interpretaciones. Sin embargo, su mayor interés es que el lector o lectora (estudiante), a través de un proceso, llegue a dar cuenta de un texto escrito, sus ideas y sus relaciones; reconoce la importancia de los saberes previos y el nivel de desarrollo cognitivo del lector o lectora, pero no aborda de manera explícita la primera infancia.

La presente revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura permite conocer que cada uno ha sido tratado teóricamente de manera independiente, aunque en la práctica son procesos relativamente simultáneos y de incidencia mutua.

1. Exploración teórica en lectura y escritura

Alrededor de la lectura y la escritura se han configurado diversas teorías, discusiones y estudios; unos, generales; otros, particulares, entre los que merecen destacarse el de Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky y Tolchinsky (1992), Doman (s. f.), Ferreiro y Teberosky (1979) y Goodman (1992); autores que tocan algunos puntos cercanos a esta exploración de la cultura letrada en la primera infancia.

Zubiría (2001) propone la *Teoría de las seis lecturas* y con ella un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica de un texto. Es una teoría de nivel pedagógico que habla de la necesidad de aprender a leer y de enseñar a leer, y de las condiciones que se requieren para hacerlo. Sustenta la hipótesis: *es completamente imposible aprender a*

leer durante primero de primaria, ya que la lectura no se circunscribe sólo a la identificación de letras y sílabas; corresponde a una serie de procesamiento secuenciales que obedecen a seis niveles de lectura: *Lectura fonética* (de naturaleza perceptual analítico-sintética), *decodificación primaria* (las palabras y su significado), *decodificación secundaria* (las frases y sus pensamientos), *decodificación terciaria* (los párrafos y sus estructuras), *categorial* (estructura semántica del escrito) y *metasemántica* (análisis transtextual). Los mecanismos asociados con los procesos de comprensión, en cada uno de los niveles, abarcan desde el preescolar –o transición– hasta la universidad.

Cassany (1999), critica a la escuela porque sólo ofrece unos rudimentos esenciales de gramática, insuficientes para cubrir las complejas demandas escriturales de la vida moderna. Afirma que la formación en escritura de la mayoría de las personas es fragmentaria o bastante pobre. Sus libros pretenden ser manuales para aprender a redactar. Uno de sus libros utiliza como metáfora *la cocina* (La cocina de la escritura). Entrar en la cocina –dice el autor– permite descubrir cómo los autores y autoras preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo tiene que ser la prosa para que sea sabrosa y cómo se adorna un escrito. Entre otros de sus libros y artículos están: Describir el escribir, Ideas para desarrollar los procesos de redacción, y Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

Teberosky y Tolchinsky (1992) en sus estudios han concluido que los niños y niñas provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional-gráfico, al aspecto simbólico de la notación gráfica y al lenguaje escrito –entendido como la variedad de “*lenguaje para ser escrito*” y no sólo su manifestación gráfica–. Es decir, reconocen la influencia de los saberes previos, adquiridos por los niños y niñas en su ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional; pero dedican especial atención al análisis de expresiones lingüísticas de los textos escritos y a las condiciones pedagógicas que debe ofrecer la escuela para la apropiada producción de textos.

El Método Doman es una metodología de intervención temprana diseñada para niños y

niñas con lesiones cerebrales que se basa en el aprovechamiento de su potencial de desarrollo. Gracias a los resultados positivos obtenidos con el tratamiento su autor, Glen Doman, decidió aplicarlo a niños y niñas normales, desde edades muy tempranas, con el ánimo de lograr avances más significativos. Básicamente consiste en elaborar un Perfil de Desarrollo Neurológico de los niños y niñas y, de acuerdo con éste, estructurar un programa secuenciado y sistematizado de la labor educativa fundamentado en movimientos progresivos, eficaces en áreas motrices e intelectuales. Este método comprende los siguientes programas: de lectura, de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos), musical, de matemáticas, de escritura, de excelencia física, y de segundo idioma como lengua extranjera (para las lenguas extranjeras que se enseñan como lengua materna se usa el método de lectura).

Uno de los métodos más difundidos del Método Doman es el de la enseñanza de la lectura global que, al igual que los demás aprendizaje propuestos, se desarrolla por la presentación de bits de inteligencia –máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo–. Estas unidades de información o bits deben ser: precisas (lo más exactas posible), discretas (contener un solo elemento, sin adornos), sin ambigüedades, novedosas (para mantener el interés). El procedimiento consiste en que las palabras, los números, las láminas de animales... son enseñadas a los niños y niñas en grupos de 10, varias veces al día (3 ó 4 veces) y cada lámina se le muestra durante un segundo. El niño o niña al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos. Se recomienda utilizar letra de tamaño adecuado a la madurez visual del niño o niña, así como el tipo de letra y color adecuados; dicho material puede ser preparado en casa –el mismo Doman explica en sus libros cómo confeccionarlo–. La finalidad del método –según su autor– es estimular el cerebro para ayudarle a crear el mayor número de conexiones neurales posibles; entre más pequeño sea el bebé será mejor ya que con ello se facilita su proceso de aprendizaje. Algunos de sus postulados han sido aceptados por la comunidad científica; sin embargo, otros son cuestionados como *la excesiva simplificación y generalización de sus propuestas científicas, su intento por abarcar toda la compleja patología del desarrollo dentro de unas rígidas*

coordenadas, y el excesivo rigor de su metodología que obliga esfuerzos no justificados (Fundación Iberoamericana Down 21, s. f.).

Ferreiro y Teberosky (1979) se han ocupado de estudiar la evolución psicogenética de los sistemas de interpretación que los niños y niñas construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Según sus estudios, las etapas por las cuales pasan los niños y niñas en su evolución constructiva de la lengua escrita, se pueden resumir en tres niveles:

Nivel I: Los niños y niñas reconocen el dibujo y la escritura como dos formas básicas de representación gráfica, ya que utilizan elementos similares: líneas, rectas, curvas y puntos. Y perciben que su diferencia radica en un principio organizador: la forma de las letras es arbitraria y están ordenadas de manera lineal. Simultáneamente comprenden que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo –sus nombres–. Sin embargo, se cuestionan por las condiciones (en cantidad y variedad) que dicha escritura debe tener para que sea entendible, “legible”. Las autoras sintetizan dichas construcciones conceptuales en dos principios: *Principio de cantidad mínima* y *Principio de variaciones cualitativas internas*, los cuales no son suficientes para el niño o niña, porque aún no tiene claro los criterios para representar *diferencias de significado*.

Nivel II: La búsqueda siguiente se concentra en las cadenas escritas para encontrar diferencias gráficas objetivas que justifiquen diferentes intenciones e interpretaciones. El niño o niña ahora establece comparaciones entre los nombres escritos relacionándolos con algunas propiedades físicas de las representaciones (grandes, pequeños, antiguos, nuevos...). En otras palabras, a los principios de comparación *intra-relacional* –cantidad, variedad– se suma un tipo de comparación *inter-relacional*.

Nivel III: Se caracteriza porque el niño o niña empieza a entender que el sistema alfabético corresponde a un valor sonoro. Se trata de la *fonetización* de la representación escrita. En este nivel los niños y niñas construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. La *hipótesis silábica* constituye un intento por asignarle a cada letra un valor silábico, pero cuando dicho intento de correspondencia entre grafía-sílaba no encaja, lo conduce a buscarla entre grafía-sonido. Inicia así la exploración silábico-alfabética. Es un proceso

constructivo donde algunas letras ocupan el lugar de sílabas y otras el de unidades sonoras menores o fonemas. Cuando los niños y niñas descubren que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, es decir, el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, han arribado a la hipótesis alfabética.

De acuerdo con Goodman (1992), los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para Goodman (1992) constituyen *las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida*. Estas raíces incluyen:

- a) Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales
- b) Tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes
- c) Conocer las formas y funciones de la escritura
- d) Usar el habla para acompañar el lenguaje escrito
- e) Exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura

Goodman (1992) afirma que estas cinco raíces de la alfabetización son desarrolladas por los niños y niñas en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, gracias al continuo contacto con los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en su contexto. Cada niño o niña responde al proceso de forma diferente de acuerdo con la historia personal; inventa o reinventa formas y funciones de la lectura y la escritura a medida que explora y experimenta con los usos de la alfabetización, sean éstos agradables, dolorosos o difíciles.

Haciendo una breve reflexión sobre los seis estudios revisados para abordar el tema de la lectura en la primera infancia, se vislumbran dos categorías o grupos: uno, tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura y escritura alfabética convencional, pero con propuestas interesantes y bien fundamentadas; y el otro, vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz. Dos

posiciones que urgen de un puente articulador que permita una transición natural entre los dos niveles de lectura, basado en los principios psicogenéticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la etapa en desarrollo.

2. Formar conciencia de lector o de lectora

En el ámbito escolar, tradicionalmente es común la expectativa de que todos los niños y niñas deben aprender a “leer” al finalizar el primer año o grado; la escuela asume que al llegar a este nivel los niños y niñas están en capacidad de producir textos “*bien escritos y con sentido*”. Pero esta idea no ha considerado los nuevos problemas que deben enfrentar, entre ellos la separación entre palabras, la ortografía y la puntuación, operaciones que demandan un alto nivel de simbolización y abstracción. La comprensión del sistema escritural exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua relacionado con las posibilidades de segmentación del habla, pero las unidades de análisis lingüístico no corresponden al nivel de conceptualización de los niños y niñas de esta etapa (Ferreiro, 2002).

A todo ello se suma el desconocimiento de la historia social y personal; se olvida precisamente la cultura letrada, “*derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión*” (Ferreiro, s. f.). No se ha tenido en cuenta que la *conciencia de lector* o de lectora se forma desde muy temprana edad y requiere la adquisición de habilidades que se van dando poco a poco en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Hay un trayecto en el proceso formativo del lector o lectora que se hace invisible a los ojos de un sujeto adulto desprevenido: se trata de la primera infancia. En esta etapa del ser humano la lectura se relaciona con oír, mirar, oler, tocar, probar y moverse. La familia, como núcleo social primario, es la llamada a comprometerse en un proyecto de educación integral que fortalezca el desarrollo del sujeto infante en todas sus dimensiones.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores (Ibíd., s. f.).

Los niños y niñas le confieren atención e importancia a los objetos que tengan algún

significado para las personas adultas, aún sin comprender muy bien lo que subyace en ellos. Así sucede con la lectura y las letras. Ferreiro denomina este evento como *primera inmersión en la cultura letrada*, la cual consiste básicamente en escuchar leer en voz alta, haber visto escribir con intencionalidad, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido, plantear preguntas y obtener respuestas... Este *acto de lectura* –de acuerdo con la autora– es para niños y niñas un *acto de magia*, donde entran en escena un sujeto intérprete, los símbolos (o código escrito) y el mismo niño o niña. El intérprete o la intérprete es quien le da fuerza y poder a la palabra escrita produciendo un lenguaje particular; este actor parece hablar por alguien invisible o que se encuentra oculto en la página; el sujeto intérprete es el mediador para que el texto sea representado a través de su voz. Los símbolos tienen la facultad de fijar las ideas en el papel para que no se dispersen y puedan ser leídas cuantas veces se desee, bien por su musicalidad, su gracia o su cercanía contextual; es mágico poder repetir la lectura de un cuento sin que éste cambie y disfrutar del mismo texto en repeticiones consecutivas.

El buen lector o lectora se prepara desde antes de nacer para conocer el mundo que le espera con sus sonidos, palabras, imágenes, sabores, texturas... Pero el camino ha de ser labrado por quienes le acompañan y el ambiente que le tengan dispuesto: canciones, sonrisas, caricias, versos, palabras, juguetes; todo aquello que permita el despertar y estreno de los sentidos y las percepciones sensoriales. El proyecto de lectura para la primera infancia debe involucrar diferentes personas, instituciones y disciplinas (personas adultas cercanas: padres y madres, maestros y maestras, niñeras y niñeros; instancias culturales como librerías, bibliotecas, parques; disciplinas varias: música, psicología, política, economía). Para que los sujetos adultos participen en el Proyecto de Lectura se hace necesario hacer visible su potencial y aporte de lo que pueden hacer con lo que saben, despojándose de prejuicios. Son invaluable los logros que se alcanzan con los pequeños y con las pequeñas. Un buen inicio para la lectura son los libros ilustrados, complementada con una buena narración en la que se le dé a las palabras el tono, la cadencia y se le dé a la voz las inflexiones correspondientes a su mensaje y significado. Un espacio educativo significativo

para desarrollar este proceso es la Bebeteca.

3. La Bebeteca, ¿un puente en construcción?

La *Bebeteca* ha sido implementada en varios países de América Latina y Europa (México, Cuba, Colombia, España y Francia). Según Reyes (2003), su principal papel es la animación de la lectura para los más pequeños, para la primera infancia:

El proyecto alberga la esperanza de que muchos niños de Colombia puedan encontrar en las palabras y en los libros un tejido simbólico para empezar a crecer, para descubrir caminos, para construir sentidos y, ojalá, para habitar un país distinto en el futuro.

La *Bebeteca*, como programa nacional colombiano, surge paulatinamente de la experiencia con animación a la lectura en el *Taller Espantapájaros*, conformado por un equipo interdisciplinario del que hace parte la psicóloga Yolanda Reyes. Sus premisas se sustentan en la idea de que “*mientras más temprano llega un niño a la lectura, más fácil resulta conectarla con la vida, sin la tradicional asociación académica entre leer y hacer tareas*”, dice la autora. El trabajo de la *Bebeteca* parte de la hipótesis de que el “*problema de lectura*” —del que con frecuencia se quejan los adultos— se debe a una construcción generada por un acercamiento inadecuado que reduce la lectura a la alfabetización mecánica (Reyes, 2005). Una lectura así concebida carece de sentido; por tanto, se hace necesario establecer una conexión temprana de la lectura con el desciframiento vital que, desde las cálidas voces familiares, ofrezca a los más pequeños historias significativas y los acompañen en la conquista del código escrito convencional. ¿Se configura la Bebeteca como el puente articulador entre las teorías vanguardistas y las de enfoque alfabético?

La animación a la lectura en la primera infancia, y durante la etapa de alfabetización inicial, está fundamentada —desde de la *Bebeteca*— en los siguientes argumentos:

- Fortalece la vinculación afectiva y comunicativa entre los libros y los seres queridos que permite crear un *nido emocional* positivo para el ingreso posterior al código escrito y, en consecuencia, a la alfabetización convencional, y enriquece el desarrollo emocional e intelectual de todos los participantes —incluyendo la familia—.
- El acompañamiento amoroso de una persona

adulto a un niño o niña en la exploración de la literatura infantil, despierta el amor por la lectura; es un acto pedagógico del que debe ser consciente el sujeto adulto.

- La magia de las historias y la lectura de textos, acordes con las necesidades y expectativas de los niños y niñas, contribuyen favorablemente en el proceso que requiere un *lector autónomo* (sentido, fluidez, predicción, inferencia). La decodificación mecánica y/o precoz no garantiza la capacitación suficiente para la lectura adecuada de los textos.
- Es un proyecto que involucra a diversos mediadores (padres y madres, maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias...) en un trabajo de equipo, comprometidos en la formación simultánea y sistemática de sus integrantes en el amor por la lectura.

La *Bebeteca* se consolida entonces como espacio educativo significativo, como un espacio sociocultural con intencionalidad pedagógica, con una nueva óptica en cuanto al desarrollo infantil, consciente de la importancia que tienen las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas con su contexto. Teniendo en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral del infante, la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar privilegiado en la *Bebeteca*; allí padres, madres y sujetos adultos aprovechan el espacio cultural con un acompañamiento amoroso y paciente para leer con los bebés y las bebés los libros disponibles y participar de las actividades. Esta dimensión es la que propicia al niño o niña “*el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad*” (MEN, 2009). El desarrollo afectivo del niño o niña se perfila de acuerdo con la emotividad y las manifestaciones que se dan en las relaciones con las personas más cercanas y significativas para él o ella. Las más estimulantes y efectivas serán las relaciones positivas; éstas facilitan la expresión de sus emociones y sentimientos, así como también situaciones de bienestar y seguridad, decisivas para el fortalecimiento de sus esquemas morales y la adquisición de formas de relación interpersonal.

El nivel de desarrollo socio-afectivo del niño o niña se traduce en la acción y la expresividad; éstos están dados en correspondencia con sus representaciones, formas de comunicación, nivel

cognitivo y madurez biológica alcanzada durante cada año de vida. Todo ello incidirá en la ejecución de funciones de regulación importantes, la planificación de actividades, el nivel de atención y por ende en su proceso de aprendizaje. En síntesis, su identidad se manifiesta especialmente en su expresión corporal y comunicativa.

Son las personas más cercanas a los niños y niñas —aquellas quienes comparten su mismo techo, espacio y vida cotidiana— las llamadas a participar como agentes educativos en los programas de desarrollo infantil. El acompañamiento de los agentes educativos implica a su vez el desarrollo de capacidades como la observación, la escucha, la reflexión, la indagación, la lectura; es decir, formarse personal y profesionalmente para cumplir dicha labor. Para hacer efectivo su trabajo, el agente educativo debe aplicar estrategias educativas² que promuevan cambios representativos en los niños y niñas. Entre las más recomendadas están: acompañar con intención, crear espacios educativos significativos, saber observar a los niños y niñas en sus desempeños cotidianos (conocer su saber previo), propiciar la actividad física del niño o niña brindándole juguetes sencillos, promover la reflexión y la comprensión generando situaciones problema que exijan la movilización de recursos cognitivos, y buscar la integración de todos los lenguajes expresivos y comunicativos para que el niño o niña construya su propia capacidad de pensar y de elegir. En síntesis, asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta.

El arte, el juego, la literatura, la creatividad y el movimiento, son, entre otros, los lenguajes expresivos que se deben enriquecer en los espacios familiares, comunitarios e institucionales, con una intervención educativa de los agentes educativos involucrados en ellos. Para el caso, se precisa la creación de ambientes de aprendizaje, con el diseño e implementación de estrategias pertinentes, que faciliten a niños y niñas la apropiación de los sistemas culturales y simbólicos desde su propia dinámica. El desarrollo de los lenguajes expresivos en la educación inicial implica el aprovechamiento de los espacios de socialización para realizar intervenciones pedagógicas; la activación de la

creatividad y la imaginación para la resolución de problemas cotidianos; la multiplicación de las experiencias de aprendizaje para el desarrollo infantil en todas sus dimensiones propiciando los recursos necesarios; y la realización de actividades estructuradas por parte de los agentes educativos. Todo ello contribuye a la formación integral de los niños y niñas en su primera infancia.

Tan pronto los pequeños y pequeñas adquieren un lenguaje (hacia los dos años de edad) se les puede acercar a historias cotidianas, las cuales son posibles de interpretar y seleccionar de acuerdo a su favoritismo; habrá entonces historias más solicitadas y repetidas que otras. Le siguen los libros de ficción, aquellos que les permiten inventar, soñar, sentir miedos; y los que explican los porqués sobre el funcionamiento de las cosas y los secretos de la naturaleza: los informativos, una introducción a la lectura investigativa. Las palabras se van agrupando y acomodando de manera tal que participan en el diseño de nuevas arquitecturas de sentido. Gracias a la palabra la mente proyecta imágenes y esa operación de asociar un significante con un significado ya es una lectura. Paulatinamente los niños y niñas descubren que las palabras sirven para evocar las cosas ausentes, hacer solicitudes, expresar emociones y sentimientos. El contacto con los libros le permite al niño o niña el reconocimiento de varias nociones interesantes que le enriquecen ostensiblemente para emprender el camino de la alfabetización convencional: el avance de las páginas de izquierda a derecha para seguir una historia, la linealidad de los signos que contienen palabras que encienden la pantalla de la imaginación y transportan a otros mundos.

La acción y la expresividad del niño o niña traducen su desarrollo socio-afectivo; éstos están dados en correspondencia con su afectividad, sus representaciones, sus formas de comunicación y su nivel cognitivo. En síntesis, su identidad se manifiesta especialmente en su expresión corporal y comunicativa. El desarrollo de la capacidad simbólica en el niño o niña fortalece en consecuencia su dimensión cognitiva y comunicativa. La cognitiva empieza a traducirse a través de su relación y acción con los objetos, y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar. Las imágenes y los objetos, con sus formas, tamaños, sabores y colores, constituyen las primeras pistas del mundo circundante y son los órganos

² Se entiende por *estrategias educativas* las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños y niñas (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias.

sensoriales las vías de acceso del mundo externo al interno. Su reconocimiento le permite al bebé o a la bebé –aún sin hablar– tomar iniciativas de acción como tomarlos, manipularlos, solicitarlos con la mano, buscarlos, reír cuando los ve; así, las acciones tienen como raíces esquemas sensorio-motrices y experiencias efectivas o mentales. La acción, a su vez, representa una base fundamental en la estructuración del pensamiento. Psicológicamente, una acción cualquiera, ya sea de origen motriz, perceptivo o intuitivo, es una operación; y operar sobre un objeto es transformarlo (para conocerlo).

En la perspectiva Piagetiana la acción ha sido explicada desde el movimiento corporal, marcando diferencias estructurales significativas a través del juego y la imitación hasta alcanzar representaciones interiores o esquemas del acto (acciones interiorizadas) (Piaget, 1975). Dichas acciones interiorizadas conforman las operaciones de la razón, elementos activos del pensamiento que, coordinados con otras estructuras operatorias de conjunto, hacen posible las abstracciones –función superior del pensamiento–. Por tal motivo, la acción ha sido considerada como la forma primaria de la inteligencia y condición fundamental en el paso de la Inteligencia sensorio-motora al Pensamiento Conceptual o conjunto organizado de abstracciones (Zubiría, 2001, p. 108). La *cultura letrada*, como representación simbólica de la realidad, le propicia al infante o a la infante múltiples opciones de socialización y lectura que favorecen su desarrollo en todas sus dimensiones, y permiten potenciar mecanismos mentales básicos para el conocimiento del mundo circundante como la percepción, la atención y la memoria, herramientas básicas para el aprendizaje formal de la lectura convencional.

La *Bebeteca* ofrece un espacio de seguridad y confianza para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión espontánea, el establecimiento de relaciones, analogías, metáforas, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y niñas. El contacto con la literatura infantil se asume como una práctica cultural que beneficia su desarrollo en las diferentes dimensiones. Como ambiente socio-cultural la *Bebeteca* se configura como puente de estructuras firmes entre la familia y la escuela, propiciando un ambiente significativo que contribuye a la definición de esquemas propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

De igual manera, podría afirmarse que es el primer paso hacia la educación formal acompañado por la familia, o mejor, de la incorporación de la familia en actividades de aprendizaje escolar; es el primer acercamiento transitorio hacia una nueva etapa. Es además un espacio para la formación democrática del ciudadano o ciudadana, si se tiene en cuenta que está abierto a todas las familias, independiente del nivel socio-cultural del que procedan. Fortalece los vínculos de la familia con la escuela y la prepara para el acompañamiento amoroso de sus hijos e hijas en el proceso educativo. Tal como lo afirma García (2003), la participación de los padres y madres en los programas de desarrollo y educación infantil constituye un factor de calidad que asegura logros importantes en los niños y niñas, y en las mismas familias y las comunidades.

Lista de referencias

- Caivano, F. (2003). *Bienvenidos a casa. Infancia, lenguaje y lectura*. México, D. F.: Conaculta.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Espinosa, G. (2002). *La aventura del lenguaje*. Bogotá, D. C.: Planeta.
- Ferreiro, E. (s.f.). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho*. Recuperado 2009, marzo 26, de: http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_-Emilia-Ferreiro:-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html.
- Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Fraser, J. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá, D. C.: Cargraphics S. A.
- Fundación Iberoamericana Down 21. (s. f.). *Método Doman*. Recuperado 2009, julio 17, de: http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm
- García, M. C. (2003). *La participación de los padres como factor de calidad en programas*

- de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. En: Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia. Bogotá, D. C.: Cargraphics S. A.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. En *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 29-42). Madrid: Board.
- Ministerio De Educación Nacional (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo Infantil y competencias en la Primera Infancia. Recuperado 2009, marzo 30, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-210305_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Por una educación inicial incluyente y para toda la vida. *Al tablero*. 49, pp. 3-5.
- Piaget, J. (1975). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Barral Editores.
- Reyes, Y. (2003). Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller. En: *Infancia, lenguaje y lectura*. México, D. F.: Conaculta
- Reyes, Y. (2005). Lectura en la primera infancia. Recuperado 2010, julio 25, de: http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. En *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 5-13). Madrid: Board.
- Zubiría, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Bogotá, D. C.: Famdi.

Referencia:

Diva Nelly Mejía, "Lectura en pañales para llegar a la escuela", Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 873 - 883. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
